

TANULMÁNYOK

Dan Goodley a fogyatékoságtudomány és a pedagógia professzora a Sheffield Egyetemen. Korábban a Leedsi Egyetemen és a manchesteri Metropolitan Egyetemen oktatott. Számos könyve és cikke jelent meg a kritikai fogyatékoságtudomány témájában, többek között a *Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties* (Buckingham: Open University Press, 2000), a *Disability Studies. An interdisciplinary introduction* (London: Sage, 2011, első kiadás) és a *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism* (Routledge, 2014) című munkák szerzője.

A *Disability Studies. An interdisciplinary introduction* második kiadását (London: Sage, 2017) hamarosan *Fogyatékoságtudomány. Interdiszciplináris bevezető* címmel magyar fordításban is kézbe vehetik az olvasók. Lapszámunkat a könyv 9. fejezetével nyitjuk, kedvcsinálónaként (A szerk.)

DAN GOODLEY

9. Oktatás

A neoliberális-épségista oktatás megkérdőjelezése a kritikai pedagógia segítségével

BEVEZETÉS

Egyre több fogyatékosággal élő gyermek kerül a főáramhoz tartozó helyi iskolába. Megjelenésük odafigyelést és inkluzív oktatást igényel. A tömegoktatást soha nem a fogyatékosággal élőkre gondolva tervezték.¹ Michael Apple neves tudós szerint Észak-Amerikában a kötelező oktatást a kapitalista rendszer igényeihez alakítják. Amikor az iskolai tantervre gondolunk, akkor nemcsak arra kell gondolni, hogy mi az, amit az iskolában formálisan tanítanak (a matematika- vagy írás/olvasás órán), hanem azokra az értékekre is, amelyet az iskolai gyakorlatok során közvetítenek.² Ezekre a gyakorlatokra *rejtett tantervként* is szokás utalni. Ez erősíti meg a tanulóknak a társadalom tágabb körében érvényes kulturális gyakorlatokat, szokásokat, értékeket, rituálékat, rutinokat. A gyerekek az oktatási rendszerben tanulnak meg állampolgárokká lenni. Ez a felismerés vezette Jenny Corbettet és Roger Slee-t

arra, hogy támogassa az inkluzív oktatást, hogy kérdéseket tegyen fel „az iskolák mélyszerkezetével kapcsolatban, hogy alternatív tantervet készítsenek, amely jobban megfelel a különböző tanulók igényeinek.”³ Ebben a fejezetben az inkluzív oktatással foglalkozom – azzal, hogy ami az oktatási intézményekben történik, tulajdonképpen neoliberais épségista oktatás, és megmutatom, hogy a kritikai pedagógia eszközeivel hogyan lehet megkérdőjelezni a neoliberais épségista nevelést.

AZ INKLUZÍV OKTATÁS BEVEZETÉSE

Tony Booth szerint az inkluzív oktatás azt jelenti, hogy a tanulókat fokozottan bevonják a környékbeli iskolák kultúrájába, tantervébe, közösségébe.⁴ Az iskolai eredmények semmit nem jelentenek, ha az iskolai közösség nem tartja szem előtt, hogy mi lelkesíti a tanárokat és a tanulókat, ha az iskolában nem egységes szellemben dolgoznak. Peter Clough és Jenny Corbett⁵ felvázolják, hogy milyen válaszokat adott a huszadik század második felében az oktatás a fogyatékkal kapcsolatosan. Az 1950-es években a pszichomedikális nézet volt divatban, amely szerint a fogyatékkal élő gyermeknek speciális beavatkozásra van szüksége. Ez volt a fogyatékkal élő gyermekek körül sürgőldődő gyógypedagógusok, a pszichológusok és a funkionalista tudásproduktum boldog ideje.⁶ Az 1960-as éveket a szociológiai válaszok jellemezték, ezek szerint a speciális nevelési igény és az intellektuális fogyatékkal élő kirekesztő iskoláztatás terméke (ezt a perspektívát a 2. fejezetben radikális humanizmusként ismertettük). Az 1970-es éveket a tantervi megközelítés jellemezte, ami vagy találkozott vagy nem, a tanulók igényeivel. Az 1980-as években a figyelem középpontjába az iskolák fejlesztése került, előnybe részesítették a komprehenzív iskolákat, illetve az iskolák módszeres átszervezését. A középpontba az egyéni teljesítmény helyett az iskolai közösségek kerültek. Az 1990-es évektől fogva a fogyatékoságtudomány radikálisan kiállt az inkluzív oktatás mellett, amely elismeri a fogyatékkal élő gyermekek eltérő tanulási stílusát, miközben az oktatási helyszíneken egyenlő résztvevőknek tekinti őket.

Mit jelent az inklúzió (és mi a helyzet a speciális oktatással?)

Ahhoz, hogy megértsük az inkluzív oktatást, alaposan meg kell vizsgálnunk a speciális oktatást. Ez utóbbiról Felicity Armstrong azt írta, hogy „bonyolult elképzelések vad bősége”, beleértve a jótékonytságot, a medikalizálást és a pszichologizálást.⁷ A sajátos nevelés, a speciális nevelés a fogyatékkal élő gyermeket egy erre kijelölt térben helyezi el. Ezt leválasztja az oktatási főáram helyszíneiről, speciálisan képzett szakembereket alkalmaz, akik azon dolgoznak, hogy javítsák (vagy rehabilitálják) a gyermeket. A speciális oktatás támogatói azzal érvelnek, ahogy ezt gyakran hallhatjuk, hogy így sokkal jobban lehet alkalmazkodni a fogyatékkal élő gyermek igényeihez és szükségleteihez. Sajnos, ha egy gyermek ilyen iskolába kerül, kiemelik a helyi közösségből – nem kerül kapcsolatba más, nem fogyatékkal élő gyerekekkel sem –, és egy sajátos pályára kerül. Azok, akik ezekben a speciális iskolákban végeznek, később arra panaszkodnak, hogy nagyon keveset

tanultak, nagyon alacsony szinten, ami azt jelenti, hogy később a munka és a tanulás világában is szegregált helyre kerülnek.⁸ A speciális iskolák a közoktatás kudarcát átültetik a fogyatékossgal élő gyermekek fejébe és testébe. Ezeket a gyermekeket arra ítélik, hogy tanulási problémáik legyenek; ők a hiányos tanulók, akik „nem tudnak beilleszkedni, és nem tudnak tanulni.”⁹ A speciális iskolák lepaktálnak a többi iskolával, mert elfogadják, hogy azok nem képesek befogadni a másságot.

Ráadásul a speciális oktatás folyamata során a gyermekek azt élik és tanulják meg, ahhoz szoknak hozzá, hogy egy nagyon specializált és szabályozó formában értékelik és instruálják őket, ez egyébként a főáramba tartozó iskolákban is megfigyelhető. Például külön tanulási módszert tartanak helyénvalónak a Down-szindrómás tanulók oktatásában. A speciális oktatók elősegítik és megerősítik „a személyiség korlátozott ontológiáinak hangsúlyozását, a normális túlzott felerősítését, ami azon az alattomos gondolaton alapul, hogy a gyermekek kudarcát a fogyatékossgal élő gyermekek medikális deficitmodelljének terminusaival meg lehet magyarázni.”¹⁰ A speciális oktatást egy kritikai kutató úgy jellemezte, hogy az „szegregáló, elkülönítő, önvédelmi, fajlag elfogult filozófiát és gyakorlatokat alkalmaz, amely... a félrevezetett tudományos pozitívizmus terméke, vagy csak az egyébként megoldható, felfújott iskolai gondokra adott rossz, nem hatékony válasz.”¹¹

A speciális oktatás története sok más interszekcionális aspektust is felvet. Nirmala Erevelles azt írja, hogy Észak-Amerikában az első speciális osztályokba városi szegények, őslakosok (indiánok), spanyol ajkúak és afro-amerikaiak jártak.¹² A speciális iskolában a feketék és a szegények mindig felülreprezentáltak. Ez a tény vezette Jane Mercert arra az álláspontra már 1973-ban, hogy az intelligencia mérése, a szociális inkompetencia és a maladaptív működés többet mond a hivatalos értékelés rassz- és osztályalapú megkülönböztetéséről, mint a „mentálisan fogyatékos gyermekek” hiányosságairól.¹³ Napjainkban a fogyatékossgal élő gyermekek zömmel speciális iskolába kerülnek, és komoly nehézségbe ütközik, ha a főáramba tartozó helyekre szeretnének bejutni.¹⁴ Meekosha és Jakubowitz szerint „a speciális iskolák iránti igény és a gyógypedagógus egyre fokozódó professzionalizmusa szorosan összekapcsolódik.”¹⁵ Amikor az oktatási eredményekkel kapcsolatos gondokat úgy értelmezik, hogy azok a „speciális” gyerek problémái, akkor az „iskolák és a tanárok nem kerülnek be a diagnosztizálás látószögébe.”¹⁶ A speciális iskolák „szokatlan módszereket speciális tanárokkal végeztenek el, ők instruálják és kezelik a sajátos igényű gyerekek egzotikus és homogenizált csoportját.”¹⁷ Roger Slee szerint a speciális oktatás „az individuális patológiai hiányokhoz kötött pszichomedikális paradigmákban gyökerező inherens technicizmus”.¹⁸ Ezek a feltételezések továbbra is nagy hatással vannak az oktatási intézkedésekre.¹⁹

Az integrációs gyakorlatok az 1960-as években jelentek meg a speciális oktatásra adott válaszként.²⁰ Az integráció szorgalmazta, hogy a helyi iskolákban biztosítsák a fogyatékossgal élő gyermekek számára az oktatást. Angliában 1978-ban a Warnock-jelentés, a *Special Educational Needs* javasolta először a „sajátos nevelési igényű” (SNI) gyerekek kifejezést, ami mindenkit magában foglal, aki a főáramhoz tartozó iskolában valamilyen különleges támogatásra szorul. Marcia Rioux²¹ kanadai kutató szerint az integráció azért nem segíthetett a fogyatékossgal élő gyermekeken, mert az integrációs rendszerbe beszívárgott a fogyatékossgal

mint probléma, a meritokrácia¹ és az az elvárás, hogy a tanuló támaszkodjon saját magára, és mindez figyelmen kívül hagyja a tágabb értelemben vett strukturális egyenlőtlenségeket. Az integrált tanulók továbbra is a speciális oktatók figyelmének középpontjában maradtak, csak hogy a helyszín most a főáramhoz tartozó iskolákban található. Carol Christensen²² szerint az oktatási technikák fejlődése, például az egyénre szabott oktatási program (*Individualized Educational Program*, IEP) az egyéni igényeknek (amit gyakran tanulási problémaként vagy tanulási hiányként azonosítanak) megfelelő forrást biztosít a gyerekeknek.²³ Az angol iskolákban sajátos nevelési igényű tanulóknak koordinátorokat jelöltek ki (olyan diplomás tanárok, akiket érdekel a fogyatékossgal élő gyermekek tanítása, akik segítik azokat a tanulókat, akikre ez az új címke felkerült). De az egyéni oktatási program és az SNI-koordinátor még mindig csak az egyes gyermekkel foglalkozik, és nem az iskolai kultúrával. Az SNI-koordinátor tanárok rendszerint az egyedüli szószólói és képviselői az ügynek, úgyhogy ők is és a speciális nevelési igényű gyermekek is marginalizálódnak ebben az iskolarendszerben.²⁴

Roger Slee írja, hogy az önmagában nem elég, ha eltakarítjuk a kirekesztő kontextust, mert ettől nem keletkezik befogadó, inkluzív tér, ha közben a hagyományos iskolai értékek érintetlenül maradnak.²⁵ Sally Tomlinson,²⁶ Barry Troyna és Carol Vincent²⁷ szerint az integráció exkluzív (amennyiben például csak a kevésbé bomlasztó gyerekeket engedi be az iskolába) és inadekvát (nem tudja, mit kezdjen az oktatáson belüli strukturális egyenlőtlenséggel).²⁸

Az 1990-es évek közepén az inkluzív oktatás szembekerült a speciális oktatással kapcsolatos funkcionista, deficites, „a hiba a gyerekekben van” típusú, valamint az integrációról való konzervatív kompromisszumos gondolkodással.²⁹ Miután szörnyűséges tényekkel lehetett bizonyítani a speciális iskolák teljes kudarcát,³⁰ az inkluzív oktatók változást követeltek. Azt akarták, hogy az összes főáramba tartozó iskolából tűnjön el a fogyatékosító és a fogyatékossgot elutasító filozófia. Ehhez az elképzeléshez a szociológia kulcsfontosságú támaszt nyújtott. Elsősorban a materialista, radikális humanista és szociális konstrukcionista elméletek alapján kritizálták az oktatás szervezését és támogatták az inkluzív alternatívákat.³¹ Az inkluzív oktatás több választási lehetőséget biztosított a tanulóknak, egyaránt fejlesztette a tanárok és tanulók képességeit és önbizalmát. Slee szavaival élve megnyitotta az „oktatási helyszínek komplex realitását”,³² és „megmutatta a patriarchális, fogyatékossgelutasító és rasszista oktatás veszedelmes és ártalmas hatását.”³³ Az alkalmazkodás, az asszimiláció és az integráció beleillik a *konszenzusos* szociológiai modellbe: a fogyatékossgal élő gyermekektől azt várják el, hogy illeszkedjenek a létező iskolai struktúrához. Az inkluzív oktatás a *konfliktusos* megközelítés híve: az oktatóktól követeli meg, hogy gondolják újra az oktatás és a fogyatékossg fogalmát. Ahogy Roger Slee mondja: „Arról beszélünk, hol helyezzük el a gyermeket... Vagy arról beszélünk, hogy mi az érték, mi a célja és a tartalma a tanterveknek, meddig terjed és mire való a pedagógia?”³⁴

Az inklúzió tehát válasz a speciális oktatásra és az integrációra, ahol a speciális nevelési igényű gyermekeket olyan csoportként fogják fel, amelyet „bürokrata eszközökkel hoztak létre azért, hogy valahogy kezelni tudják azokat a nehézségeket, amelyek a fehér, középosztálybeli protestáns gyerekekre szabott igen szűken

1 Teljesítményelvűség. A ford.

befogadó tantervek és a fogyatékossgal élő gyermekek összeütközéséből adódnak.”³⁵ Lise Vislie norvég kutató szerint az inkluzív oktatás:

- egy olyan folyamat, amelynek során az iskola minden tanulót önálló egyéniségként kezel;
- a befogadásra és kirekesztésre egymással összekapcsolódó folyamatként tekint (a több inkluzív gyakorlatot folytató iskoláknak mindkettőt figyelembe kell venniük);
- minden típusú iskolára nézve releváns folyamat, beleértve a speciális iskolákat is, mert minden oktatási rendszeren belül a tanár egy csoport gyerekekkel van együtt, akiknek eltérőek az igényei, és a tanárnak megfelelően kell válasszania a különbözőségekre.³⁶

Az ilyen filozófiai és politikai érvelés szinte követeli, hogy beszéljünk a megvalósításról.

Kötelező inklúzió

Az inkluzív oktatást ma már olyan szupranacionális dokumentumok is támogatják, mint például az UNESCO 1990-es Oktatást Mindenkinnek (EFA), az 1994-es Salamancai Nyilatkozat és cselekvési tervezet és az ENSZ 2007-es Egyezménye a fogyatékossgal élő személyek jogairól. Ezek a kezdeményezések az ENSZ Egyezmény szerint azzal a céllal születtek, hogy „előmozdítsák a fogyatékossgal élő személyek emberi jogainak érvényesítését úgy, hogy biztosítják a fizikai, társadalmi, oktatási, egészségügyi, gazdasági és kulturális élethez való hozzáférést.” A Salamancai Nyilatkozat, amelyet 92 kormány és 25 nemzetközi szervezet fogadott el 1994. júniusában, globális szinten dolgozta ki az inkluzív oktatásra vonatkozó cselekvési tervezetet.³⁷ Nemzetközi egyetértés alakult ki arról, hogy általában a gyermekeknek joguk van a tanuláshoz a lakóhelyükön, függetlenül a háttérüktől, képességeiktől vagy fogyatékossguktól.³⁸ Az 1978-ban született Warnock-jelentés, a *Disability Discrimination Act* (1995), az SNI-ről és a Fogyatékossgáról szóló Törvény (2001) és az SNI Törvénykönyv és Gyakorlat (2001) az iskolákat tette felelőssé, hogy proaktívan elégítsék ki a fogyatékossgal élő tanulók igényeit.

Ugyanakkor Angliában és más nyugat-európai országokban készült felmérések szerint még mindig a speciális oktatás a domináns, az inkluzív oktatás nem növekedett jelentősen.³⁹ 1993-ban az Egyesült Államokban a speciális oktatás évi 30 milliárd dolláros üzletág volt.⁴⁰ Nem olyan régen pedig az inklúzió néhány első javaslója visszatáncolt.⁴¹ Az *Inclusion International* (Nemzetközi Inklúzió) nevű nemzetközi szervezet jelenléte jelzi, hogy még hosszú út áll előttünk. Tehát, miért bukott el az inkluzív oktatás? Ahhoz, hogy válaszolni tudjunk, szélesebb, rendszerszintű kérdéseket kell megvizsgálnunk.

NEOLIBERÁLIS-ÉPSÉGISTA OKTATÁS

A neoliberalizmus a vállalati (állami beavatkozás nélküli) szabadpiac monetáris és kereskedelmi politikáját jelenti, az 1980-as évek eleje óta a WENA gazdasági és kulturális politikájára jellemző.⁴² A nem produktív jóléti kiadásokat csökkenti, a köz-

szolgálati és szociális gondoskodás helyét fokozatosan átveszi – vagy áthangolja – az üzleti élet. A washingtoni konszenzus lényege a szabad piaccal való szövetség, hit a globális kapitalizmusban és a piaci deregulációban. Szorosan kapcsolódik a megszorító intézkedésekhez az, amikor a közkiadásokat csökkentik és a „gazdasági racionalizmus átveszi a társadalmi gondoskodás reformjának helyét.”⁴³ A neoliberais filozófiákat elkötelezetten támogatják a szupranacionalista szervezetek, a Világbank, a WHO (Egészségügyi Világszervezet), az OECD (Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet). Ahogy Vislie megállapítja, az OECD a leggazdagabb országokat képviseli, akik mind a szabadpiac lelkes hívei.⁴⁴ Ugyanezek az országok állnak az OECD kezdeményezte inkluzív oktatás mögött, az oktatási modelleket piacosítják, és a szegényebb országokra olyan körülményeket kényszerítenek, hogy adaptálniuk kelljen ezeket a modelleket. Henri Giroux radikális oktatáskutató szerint a demokrácia nem több egy szabadpiacra vonatkozó metaforánál.⁴⁵

A neoliberális oktatás közös sztenderdeket követel, amellyel értékeli és átláthatóvá, számon kérhetővé teszi az iskolákat, a tanárokat, a diákokat és a szülőket. A legkárosabb és legrombolóbb, amikor ezekkel a sztenderd értékekkel forráscsökkentés jár együtt, és az iskolákat bevonják a piaci versenybe, ahol a termelékenységi és az elszámoltathatóság (a fogyasztók és az állami értékelő testületek felé) uralkodik. Látjuk, hogy egyre szigorúbb tudományos követelményeket alkalmaznak, szűkítik a tanterveket, növelik a felmérések és értékelések számát, mennyiségét.⁴⁶ Az „oktatás McDonaldizációja” (megfigyelés, ellenőrzés, célkitűzés, performativitás és piacosítás⁴⁷), vagy „a humántőke paradigmája megközelíti az oktatást” (a fókusz a munkával kapcsolatos kompetenciákra és készségekre⁴⁸ helyeződik) megtöri a tanárok egységét és felmorzsolja a morált. A szolgáltatásra már nem civil vagy emberi jogként tekintenek, hanem megvásárolható árucikknek tartják. A közös jó egyenlő lesz a szabadversennyel, a fogyasztói hatalommal és a jövedelmezőséggel.⁴⁹ Globális jelenség az iskolák privatizálása. Az iskola feszültséggel teli hely: ott vannak a bajnoki tabellák, minőségi besorolások, a gyerekeket vég nélkül felméri, a tanárokat állandóan szakfelügyelik, ellenőrzik.⁵⁰ A tanterveket nemzeti szinten dolgozzák ki, hogy az iskolákat, a tanárokat és a diákokat össze lehessen hasonlítani. Az iskolában elsősorban természettudományokat, matematikát és írni-olvasni tudást tanítanak – a kapitalista gazdaság elengedhetetlen elvárásainak megfelelően.⁵¹ Némrégiben Angliában alaposan átvizsgálták a GCSE-rendszert.² Elsősorban a vizsga értékelése állt a középpontban, nem maga az oktatási folyamat (és ezzel mintha elfelejtették volna, hogy a Google korában élünk). Mi volt a konzervatív kormány érve? Az, hogy a brit iskolákat és a benne tanulókat így jobban össze lehet hasonlítani nagyon jól teljesítő kortársaikkal Finnországban, Kínában és Szingapúrban.⁵² A neoliberális ideológia az oktatást a gazdasági racionalitás elvei alá rendeli.⁵³

Az iskolákat a performativitás kultúrája irányítja és értékeli. Ehhez feltétlenül szükség van az önálló, önszabályozó, autonóm szubjektumokra:⁵⁴ a kortárs társadalom racionális, tevékeny és normális szubjektumai, akik tudnak magukra és a magukra vigyázni.⁵⁵ A neoliberalizmus azzal, hogy elsősorban „az emberi viselkedés individualista megértésére törekszik”,⁵⁶ figyelmen kívül hagyja a társadalmi és kulturális történelmet, libertárius újjjobbos filozófia, amely az önérdeket, önszabályozást, önzést és

bizalmatlanságot dédelgeti.⁵⁷ A „választás” lehetővé teszi, hogy az iskolák kiválogassák a kedvükre való klienseket, és elutasítsák azokat, akiket bajkeverőnek tartanak.⁵⁸

A neoliberais iskola stresszes hely. Angliában a tanárok a tanítási hét minden egyes napján kénytelenek ragaszkodni a szigorú Nemzeti Alaptantervhez, ez merev órarendet, mozdíthatatlan beosztást és a kezdeményezőképeség teljes hiányát eredményezi. A kifogásolható gyerekeket a szegregáció veszélye fenyegeti. Az iskolák magukat szervezik, és nem a tanulókat. Wedell szerint azokban az iskolákban, ahol sikerül az inklúzió, az csak „a rendszer ellenére történhet”.⁵⁹

Új fogyatékoságok, képességek

A neoliberais oktatásban a szülők fogyasztók. A Globális Észak országaiban a leggazdagabbak a legjobb zöldövezeti helyekre költöznek, hogy biztosítsák gyermekeik számára a „legjobb oktatást”. A belvárosi iskolák a közösség társadalmi-gazdasági nélkülözésétől szenvednek, és ezt a nélkülözést tükrözik. A legtöbb ilyen iskola a „sajátos intézkedést igényel” kategóriájába kerül, azaz állami beavatkozásra van szüksége. A zöldövezeti és régies falusi iskolák viszont azzal büszkélkednek, hogy ők a „világítótornyok”, a követendő példák.⁶⁰ A szegények és a gazdagok közötti szakadék egyre szélesedik. Miközben örvendünk minden oktatással kapcsolatos kezdeményezésnek, és azt mondjuk, hogy a szegény családokat segítjük ki a szegénységből, továbbra is kérdéses, hogy ez a rendszer melyik gyereket és mennyire értékeli.

Angliában a Blair-kormány Minden Gyermeke Számát (*Every Child Matters*) politikája a gyermekek jólétét helyezte előtérbe születésüktől a 19. életévükig.⁶¹ A brit kormány célja teljesen világos volt: minden gyermek, körülményeitől függetlenül kapja meg a tanulási és társadalmi lehetőségeket, hogy egészségesen, biztonságban, örömben és eredményesen élhessen, pozitívan járuljon hozzá és érje el a gazdasági jólétet. A brit oktatáspolitikusok az USA *No Child Left Behind*⁶² (Egy Gyermeke Se Maradjon Le) mozgalom cselekvési kereteit használták fel arra, hogy „javítsák a gyermekek teljesítményét, és a kiváló oktatással és az egyenlő hozzáférés esélyével felkészítsék őket a globális versenyre.” Az ember megkérdőjelezhetné, mi ebben a törekvésben – legalábbis retorikailag – a megkérdőjelezendő. Az alapprobléma a Minden Gyermeke Számát mozgalomban (és az Egy Gyermeke Se Maradjon Le mozgalomban is, ha már szóba hoztuk) az, hogy a gyermeket normatív módon értelmezi, és ezt a normatív megközelítést teszi követendővé.⁶³ Az ezekbe a diskurzusokba bezárt gyermek a neoliberais kapitalista társadalom szubjektuma. Azzal érvelnek, hogy a megfelelő tápanyaggal ez az önálló tanuló előrébb jut, és egyre jobban fogja magát érezni. Míg a többségi világ számos kontextusában a gyermeket aszerint értékeli, hogy mennyiben járul hozzá a közösséghez, mennyiben tekinthető gazdasági tőkének, illetve milyen származású,⁶⁴ addig a kisebbségi világban a gyermek a kortárs társadalmi ellentmondások neoliberais tárolóhelye (bár tudással és autonómiával rendelkezik). A gyermek ártatlan/felelős, játékos/munkás, elér valamit/tanul. Az oktatás elpiacosodása paradox helyzetet hoz létre: az új normák kialakulása az eredményekhez és a fogyatékoság új formáihoz kapcsolódik.

Az oktatásról és a gyermekről kialakult neoliberais elképzelések beférkőztek a gyermekek, a szülők és a szakemberek szubjektivitásába. Ahogy Erica Burman

mondja, a szülők azon aggódnak, hogy a „gyermek elég jól teljesít-e, megfelelő ütemben fejlődik-e, időben veszi-e az akadályt”.⁶⁵ Ebben a helyzetben a „probléma” okozója az anya, ő a felelős ágens, és neki kell versenyeznie a többi anyával.⁶⁶ Az oktatás és az állampolgárság összeolvad, az ideális polgár testesíti meg a fejlődési normákat.⁶⁷ A fejlődés összebútorozik az iskoláztatással, és így teremődik meg az ideális polgár/tanuló. Ez a tanuló, ahogy Iris Marion Young fogalmaz, a *tiszteletre-méltó* középosztálybeli polgár.⁶⁸ Ezzel szemben, Burman szerint, a fogyatékossgal élő gyermekeket egyszerre tartják szörnyűnek (ezért kirekesztik), és izgalmasnak (így lesz az érdeklődés örökös forrása), és a fogyatékossgal élő gyermekek inklúziójáról folytatott minden vita mélyén „a gyermekek elutasítása” lappang.⁶⁹ Kulturális imperatívusz, hogy bele kell férni a normalitás rubrikájába, törekedni kell a normalitásra. Deborah Marks⁷⁰ gyermek-pszichoterapeuta kajánul hívja fel a figyelmünket a „normotikus betegség” (*normotic illness*) fogalmára, amelyet Christopher Bollas brit pszichoanalitikus dolgozott ki.⁷¹ Bollas szerint az ebben a betegségben szenvedő emberek abnormálisan normálisak (*sic*): túlságosan stabilak, magabiztosak, jól érzik magukat és társadalmilag extrovertáltak; szélsőségesen racionálisak, objektívek, hiányzik belőlük a képzelőerő és az empátia”. Ám a normotikus betegséget a neoliberais oktatás logikus következményének és szubjektivitásának is tekinthetjük: inkább legyenek hipernormális, mint csak egyszerűen normális. Ezt a gondolatot vitte tovább Valerie Harwood és Nici Humphrey, akik kijelentették, hogy az új norma a Globális Északra jellemző, ott jelentkezett először.⁷² A szülők már nem azért aggódnak, hogy normális-e a gyermekük. Sokkal inkább az érdekli őket, hogy „kivételes” vagy „rendkívüli”, netán „tehetséges”-e. Ez a felfokozott normalitási elvárás kirekeszti a fogyatékossgal élő gyermekeket, és felszítja a verseny, értékelés és tesztelés tűzét a gyerekek körül. Ezért írtam legutóbbi könyvemben, hogy az oktatási intézmények a *neoliberális-épségizmus* karmai közé kerültek: olyan gazdasági, kulturális és politikai körülmények közé, ahol a tanulók csak akkor maradhatnak bent az oktatásban, ha be tudják mutatni, hogy normálisak, és képesek arra, hogy a kapitalista piac résztvevői legyenek, készek és hajlandók dolgozni.⁷³ Az épségizmus követelményei beleillenek a neoliberális diskurzusba – mindegyik támogatja a másikat, ösztönzi az egyéni felelősséget, elszámoltathatóságot, a csökkenő állami támogatás és az önelátás szükségességét hangsúlyozza. Így aztán könnyebb gyökerestül kitépni azokat az egyéneket, akik nem felelnek meg a neoliberális-épségista imperatívuszoknak.

Az oktatás egyre gyakrabban definiálja a hipernormálist, és ellentétét az überabnormálist. Mivel mindannyiunkat elragad ez a kétfelé váló diagnosztikus örvény, egyre nehezebb csak úgy azt mondani, hogy egy diák kudarcot vallott (vagy éppen sikeres volt). Az oktatásban az ilyen vagy olyan eredményről csak fokozatos diagnosztikus kategóriákkal lehet beszélni. Így alakult ki az új eugenikus diskurzus, amelyről Peter Smith azt mondta, „arra való szókészlet, hogy kiválogassuk és megkülönböztessük az embereket”, mégpedig az ép/ség/telenség és az ab/normálitás törésvonalai mentén. Mindennek mellékhatásaként új, erős fogyatékosipar jött létre, dollármilliárdos eredménnyel.⁷⁴ Új „hozd rendbe” és „tedd jobba” kezeléseket fejlesztettek ki, miközben új címkéket találtak mellé, ilyen az ADHD (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar), az autizmus, az ODD (oppozíciós magatartászavar) és a PDA (beteges teljesítmésmegtagadás), amely olyan klinikai gondolkodásmódot gerjeszt, amitől azután nehéz megszabadulni.⁷⁵ Az ADHD gyakorisága például a diák rendetlenkedését a diák diszfunkciójává alakította. A sérült gyermekkor

medikalizálásával és rehabilitálásával megtagadja az iskolakultúra változását.⁷⁶ A speciális nevelési igényű gyermekeket segítik és ellenőrzik. A megfigyelés ilyen formáját a gyermekkori pszichopatológiára utalva igazolják. Az ADHD pillanatok alatt kulturálisan elfogadott magyarázat lett arra, amikor a gyermek úgy viselkedik, ami társadalmilag inherensen nemkívánatos. Sami Timimi kritikai pszichiáter szerint az ADHD kulturális védekező rendszerként működik.⁷⁷ Az iskolakultúrát normatívan jónak tartják, viszont vannak benne hiányos, betolakodónak tartott gyermekek. Az ADHD belépőként működik, kvázi orvosi diagnózis, vinyetta, amit a gyermekekre lehet ragasztani azért, hogy az iskolák szervezeti rendjéhez ne kelljen hozzányúlni.⁷⁸ Az ADHD a „számkivetés ontológiája”.⁷⁹ Személyiség, aki csak a normalitás határán létezik. Roger Slee-t az aggasztja, hogy a kultúránk patologizálja a gyermekeket. Ha az oktatási helyszíneken átadjuk a hatalmat a patologizálásnak, annak az lesz az egyik következménye, hogy a tanárok nem akarják majd diagnosztikus próbáknak alávetni sem saját tanítási módszereiket, sem a felhasznált tantervet, sem az iskolai szervezetet, ahol dolgoznak.⁸⁰ Ahogy a fogyatékossgot megnevezik, ugyanúgy megnevezik az ellentétét is: az épséget. Ebben az új kultúrában az iskolai eredmény rettenetesen fontossá válik minden érintettnek: kezdve az egyetemistától, aki vizsgaidőszakban ADHD-ra felírható gyógyszert szed, hogy fokozza a koncentrációs képességét, a csecsemőknek tartott kognitív tréningen át, ahova a lelkes újdonsült szülők viszik a kisdedit, a helikopterszülőségig, amely az új kultúra, a szakavatott szülővé válás része lett. Az iskolázott én mára épségista rögeszmévé vált.

Inklúzió – DE HOVA?

Roger Slee szerint az inkluzív oktatás azzal a kockázattal jár, hogy csupán a tanulók közti különbségeket minimalizáló bürokratikus eszköz lesz, azért, hogy fenn lehessen tartani az iskolarendszerben már kialakult, létező strukturális és kulturális viszonyokat.⁸¹ Ha valaki a neoliberális-épségista oktatási rendszerben fogyatékossgal élő személy, akkor nagyon sebezhető helyzetbe kerül, mert a fogyatékossgal élő tanulók kapcsán kérdések merülnek fel a „fair playről” és az „oktatás minőségéről”.⁸² A fogyatékossgal élő személyeket az fenyegeti, hogy megütheti őket a politikailag korrekt ellenreakció – ahol az inklúziót a normális gyerekek (akik beleillenek a *status quo* gyerekek körébe) számára kialakított oktatási követelmények leértékelésének tekintik. Úgy tűnik, az inklúzió és a minőségi oktatás kiütik egymást. Amikor arra gondolunk, hogy a diákokat bevonjuk az oktatási gyakorlatokba, azt feltételezzük, hogy a diák produktív lesz, megfelelő készségekkel rendelkezik, felelős egyén, aki tud és akar tanulni.⁸³ Az ép és készséges tanuló ilyen konstrukciója rendkívül problematikus az olyan tanulók számára, akik mások segítségére szorulnak. Jan Masschelein és Maarten Simons szerint az inkluzív oktatás *cserben hagyja* a diákokat, mert az oktatási rendszer inherensen *vállalkozó diáknak* akarja látni és láttatni az ideális diá-kot – akiben megvan az akarat és a szándék, hogy vállalkozói életet éljen, és tökéjét a munkába fektesse.⁸⁴

Amikor az inkluzív oktatás nem tud versenyezni a szélesebb oktatási rendszerek neoliberális-épségista vállalkozói szellemiségével, akkor a sikeres inklúziót csakis vállalkozói siker rendszerébe eredményesen belenevelődött egyéneknek keresztül lehet mérni. Ez pedig nem a szó radikális értelmében vett inklúzió, mert nem kérdő-

jelezi meg az iskoláztatás, a tanulás, a valahova tartozás és az elismerés normatív ideáit. Épp ellenkezőleg, itt azokat a gyerekeket (akár fogyatékossgal élő, akár nem) ünneplik, akiknek sikerül átlépniük azt a küszöböt, amittől kezdve sikeres tanulóknak, polgárnak és munkásnak számítanak. A radikálisabb végénél kell elkapnunk az inkluzív oktatást, és ehhez új elméleti és aktivista elvtársakat kell keresnünk.

A NEOLIBERÁLIS-ÉPSÉGISTA OKTATÁS MEGKÉRDŐJELEZÉSE: A KRITIKAI PEDAGÓGIA

Még akkor is, amikor úgy tűnik, mintha a piac lelkünk minden zugába beette volna magát, még akkor is emlékeznünk kell, hogy sokunk számára a társadalmi igazságosság többet jelent az anyagi javaknál.⁸⁵ Az inklúzió nem egyszerűen csak tantermi jelenlét, hanem olyan alternatív, ellenálló és rejtett tanterv alkalmazása, amelynek az a célja, hogy befogadó és támogató iskolai közösséget hozzon létre.⁸⁶ A kritikai pedagógia megközelítésben régóta olyan eszközt látnak, amelyik konfrontálódik a neoliberális oktatás kulturális erőszakával. A kritikai pedagógia Paulo Freire és Augusto Boal munkáiból nőtt ki az USA-ban és Nagy-Britanniában abból az újraértelmezésből, hogy az *oktatás felszabadítás*. A korai tanulmányok szégyentelenül Marx és Gramsci perspektívájából elemezték a helyzetet, a későbbi munkák a feminizmust és az antiraszizmust is befogadták.⁸⁷ A fogyatékossgtudomány és a kritikai pedagógia között nem alakult ki ilyen mély szövetség. Ugyanakkor számos fogyatékossgtudományi szakember⁸⁸ szintetizálta az inkluzív oktatást és a kritikai pedagógiát, mert azt az eszközt látta bennük, amellyel olyan átalakítást lehet elérni, amelyről Henri Giroux így írt:

Az oktatónak és másoknak olyan ellenállási politikára van szükségük, amely túlmutat az osztálytermen, egy nagyobb harc része, amellyel ki akarjuk védeni a neoliberalizmust, amely jelenleg minden olyan kollektív struktúra ellen harcot folytat, amely a közös részeként akarja megvédeni a létfontosságú szociális intézményeket.⁸⁹

A kritikai pedagógia hangsúlyozza, hogy ott találunk inkluzív tereket ahol, Giroux leírása szerint, olyan új környezet megteremtésén munkálkodnak, ahol „a tudatos szabadsággal összhangban fejlesztik az emberek nem agresszív, receptív képességeit”.⁹⁰ Az oktatáspolitikai ilyen visszakövetelése azért vonzó számunkra, mert közvetlenül szembefordul a kortárs neoliberális-épségista vállalkozói szellemet támogató oktatással.

Az oktatás jelentésének átalakítása

A kritikai pedagógia lényegét a 9.1. táblázat kulcspontjai ragadják meg.⁹¹

A kritikai pedagógia Tanya Titchosky azon kijelentésével foglalkozik, hogy legelőször azt kell megkérdeznünk, miért volt sikertelen a tanuló az oktatásban.⁹² Ellen kell szegülni az iskolának, mondja Peter McLaren, amikor állandósítják vagy reprodukálják azokat a társadalmi kapcsolatokat és attitűdöket, amelyek a létező domináns kultúra fenntartásához szükségesek.⁹³ Ha a kritikai pedagógiát és a fogyatékossgtudományt összekapcsoljuk, képesek leszünk alapvetően újragondolni

az oktatás és a társadalom viszonyát. Marcia Rioux Baker⁹⁴ munkásságára építve írja le a közösség és oktatás egy modelljét, ahol:

- minden egyént, függetlenül a nehézségeitől egyenlőként tisztelnek;
- elfogadott, hogy néhány ember számára másfajta lesz a részvétel, de mindenki számára cél a társadalmi inklúzió;
- az egyenlőség a cél és nem az eszköz;
- nem szükséges, hogy képesség vagy tehetség szintjén legyenek egyenlők, mert az egyén mindenképpen hozzájárulhat a közösség életéhez;
- a nem piaci és nem produktív hozzájárulást elismerik;
- szükséges a források újraelosztása.

9.1. táblázat

Kritikai pedagógia

- átforgalmazza az oktatás, tanítás, kapcsolatok és önismeret jelentését;
- morális és politikai gyakorlat, amely megmutatja, milyennek látjuk magunkat és a politikánkat;
- a kollektív oktatás szervező elve;
- azt állítja, hogy a neoliberais oktatás hatalomalapú *bankszemléletű módszerét* (az üres tanulóba tölcseren kell beöntené az ismeretanyagot) a felszabadításalapú *conscientização* „kritikai tudatosság” módszerére kell cserélni (a kritikai, politizált és társadalmilag tudatos tanulók támogatása);
- nem annyira a módszertannal és a technikákkal foglalkozik, mint inkább a kulturális politikával, amely a polgári és civil élet, a magunk, a mások és a jövő vízióját kínálja – a technicizmus helyett inkább praxiológia –, a kritikai elméleteket a való világ harcaiban akarja alkalmazni;
- ellenáll annak, hogy az oktatás vállalatként működjön, azaz nem akarja, hogy a tanárok technikuskok vagy vállalati sakkfigurák legyenek;
- az oktatást egyszerre tartja a közösség és az iskola részének;
- az oktatást potenciálisan bomlasztó hatású társadalmi transzformációnak tartja;
- megkérdőjelezi a józan ész és a racionalitás privilégiumát, és a tudás alternatív formáit tartja fontosnak;
- nem a kapott tudást adja tovább, hanem átalakítja a tudást, és azt az emberi jogokért és a társadalmi igazságosságért folytatott széles körű harcának tekinté;
- a kritikai érzék elősegítését, fejlesztését tartja fontosnak; a diákokat gondolkodásra, ellenállásra és különféle képességek művelésére, fejlesztésére serkenti;
- a tantermet alapvetően ideológiai és ellentmondásos terepnek tartja;
- elfogadja a diákoktól a szubalternatív és ellenálló hangot, de az oktatóktól nem a *laisser-faire* magatartást várja el;
- keresi az olyan eseményeket, amikor a diákok esetleg romboló vagy kihívó magatartással és attitűddel fejezik ki ellenállásukat;
- kíváncsi tartja és küzd azért, hogy a kisebbségek előtérbe kerüljenek, úgy, hogy korlátozza a liberális, jogra alapuló programpontokat;
- támogatja a toleranciát, a párbeszédet, a szövetséget, és az elismerés elve alapján működik;
- tiltakozik az oktatásban tapasztalható elnyomó nyelv és szókincs ellen, és a műveltség alternatív kritikai formáit dolgozza ki.

Tehát hogyan alakulnának ki ezek a gyakorlatok, ha újragondoljuk az (inkluzív) oktatást? Fazal Rizvi és Bob Lingard szerint ahhoz, hogy a tanárok elkötelezetten vállalják az inklúziót és az iskolák lehetővé tegyék a legszélesebb részvételt, ahhoz nagyobb választék kell tantervekből, szabadabb tantervválasztásra van szükség, elengedhetetlen a széles kínálat és a pedagógiai gyakorlat radikális változtatása.⁹⁵ Hogy nézne ki ez a sok elképzelés a valóságban, az oktatás helyszínein?

Változtassuk meg az iskolakultúrát

Az iskolakultúra kritikai pedagógiája a morális és politikai elveket az adminisztrációs kényelem elé helyezi. Isaacs szerint a „jó élet” a *közösségen belüli szabadság* – az a kölcsönös függőség, amelyen belül az egyén az individuális szükségletek mellett a közösségi szükségletek kielégítésére is törekszik –, ahol a közösség energikusan válaszol a különbözőségekre.⁹⁶ Az inkluzív iskolák nagyra értékelik, hogy az embereknek eltérő szükségleteik vannak, mert a különbözőség az iskolák kiindulópontja és nem egy utógondolat.⁹⁷ Kenneth Howe továbbmegy, szerinte az oktatásnak és az oktatás terepének a *felhatalmazó jónak* (*enabling good*) kell lennie, amely elismeri „a tanítani kívánt gyerekek háttérének és életkörülményeinek különbözőségét.”⁹⁸ A támogató gondoskodás, a valahova tartozás és a közösség a társadalmi igazságosság előfeltételei. Alapvetően, mondja Howe, az iskolának biztosítania kell a valahova való tartozást, még akkor is, ha a gyermek, tanulmányilag nem teljesít.⁹⁹ Az iskola első erénye, hogy *igazságosságot*¹⁰⁰ követel.

Apple nyomán az „oktatás alternatív társadalmi modellje”¹⁰¹ az elfogadást, a toleranciát és a kreativitást hangsúlyozza, és nem az egyén és a gazdaság teljesítményének növelésére való technológiaként tekint az oktatásra.¹⁰² Angliában a *Stop the SATs*³ kampány, amelyet a tanárok szakszervezete is támogat, a neoliberális-épségista oktatás ellen foglal állást. Bloggerei szerint a SAT nem egyéb, mint „a gyermekek felesleges és ostoba kínzása”.¹⁰³ Az oktatók soha *ki nem elégíthető vágygal törekedjenek a változásra*.¹⁰⁴ Corbett és Slee szerint az inklúzió karöltve jár a *kulturális együttműködéssel* és az iskolák *rejtett tantervével*.¹⁰⁵ Booth szerint az inklúzió transzformációs, mert:

az oktatáson belül a különbözőséget a valóság egyik aspektusának tartja, és nem a különbözőség forrásaként tekint rá. Elismeri, hogy a normalitásról vallott zsarnoki nézetek homogének, és a normalitást csak a különbözőségből konstituálnak tartja. Abból a feltételezésből indul ki, hogy a tanulócsoporton belül a diákok sokfélék és különböznek, és ehhez a diverzitást tisztelő pedagógiára van szükség.¹⁰⁶

Az inkluzív iskola azt mondja: „Gyere be. Itt örülünk a különbözőségnek. Önmagad lehetsz, nem kell küzdened azért, hogy beilleszkedj.”¹⁰⁷ A különbözőség ilyen politikája pontosan ellenkezője az azonosság politikájának.¹⁰⁸

3 *Standard Assessment Tests*, kötelező központi vizsga Angliában és Walesben a 2. és 6. tanév végén. *A ford.*

Tágítsuk a tantervet

Amikor a diákok szigorú tantervi utasítás szerint haladnak, már a kezdet kezdetén a kirekesztés fenyegeti őket. Wedell megállapítja, hogy a speciális és inkluzív oktatásról folyó, 35 évig tartó kutatás eredménye világosan kimutatta, hogy az iskolai tanterv nagyban felelős a „diákok rossz magaviseletéért”, mert nem vonja be az összes tanulót.¹⁰⁹ Az innovatív tantervfejlesztés, amibe bele tartozik például az élethelyzetek kezelése, a személyes fejlesztés, bizonyítottan jól működik, mert bevonja a diákokat az osztálytermi tevékenységekbe. Erelles szerint a diákoknak nemcsak a tanterv különféle aspektusaihoz kellene hozzáférfniük, hanem magát a tantervet kellene a fogyatékoságtudomány perspektívájába ágyazni.¹¹⁰ Ha úgy alakítják át a tantervet, hogy foglalkozzon a fogyatékoságtudomány tevékenységével, történetével és elméleteivel, akkor *kritikai tudást* biztosít a tanulóknak. Ez, a kritikai pedagógia kulcsfontosságú része, arra kérdez rá, hogyan alakítjuk a világot, amelyet használunk.¹¹¹

Tehát a károsodásról való tudás fejlesztésének az lenne a célja, hogy megtadja a „fogyatékoságelutasító környezet, az épségista módon megtestesült tudás és gyakorlatok zsarnokságát”.¹¹² A pedagógia a fogyatékos énnel való találkozás.¹¹³ mert, ahogy arra az 5. fejezetben rámutattunk, a fogyatékoságot gyakran kizárják az uralkodó másféleségből. Michelle Jarman szerint a fogyatékoságtudomány minden tanterv etikai komponense kell, hogy legyen, amely abban segíti a tanárokat és a diákokat, hogy meg tudják fogalmazni a fogyatékoság etikáját (kritizálja a normalitást és támogatja az interdependenciát, a kölcsönös függőséget), amely a fogyatékoságra úgy tekint, mint alternatív érték- és normaforrásra (befogadás és nem piacosság), és így támogatja és segíti elő az alternatív tanár-diák kapcsolatot.¹¹⁴

A tanár-diák kapcsolat felülvizsgálata

Az inkluzív iskola támogatja az egyéni tanár-diák kapcsolatot. Klaus Wedell szerint a gyermek tanulási problémája a tanár tanítási problémája lesz.¹¹⁵ Jarman¹¹⁶ szerint pedig a feminista gondoskodásetikai megközelítés kiegészíti a fogyatékoságtudomány perspektíváját, mert a támogatást és a tanítást a kölcsönösség és az interdependencia jegyében fogalmazza át.¹¹⁷ Wedell szerint az inklúzió nem arról szól, hogy mindenkivel egyformán kell bánni, hanem arról, hogy mindenkivel egyenlően kell bánni.¹¹⁸ Az SNI címke elsősorban a *támogatáshoz való hozzáférést* jelenti, és nem az egyre nagyobb számú eszközzel munkálkodó hivatásos szakemberek által használt és kizsákmányolt árucikket. És, egyetértve Apple¹¹⁹ megállapításával, a tanárok egyre jobban ráhangolódnak a diákok rejtett tantervében már létező – és működő – kapcsolatokra, és ezzel a horizontális pedagógiát segítik:

Az iskolában a 7 éves Danny EBD-s (érzelmi és viselkedészavarral élő), ADHD-s (figyelemhiányos hiperaktivitás zavaros) és diszlexiás. Az iskolapszichológus azt tanácsolta, hogy Danny kapjon támogatást. A támogató pedagógiai asszisztens egész nap vele van, minden nap, akkor is, amikor a mosdóba megy. Úgy döntöttek, hogy a tanítás után Danny minden nap egy külön szobában várja meg, amíg a többi gyerek összeszedi a kabátját, táskáját. Az iskola attól fél, hogy Danny kárt okozna valamelyik osztálytársának. Mikor a többi gyerek végre kirobog a játszótéren várakozó szüleikhez vagy a dadá-

hoz, Danny csak akkor hagyhatja el az iskolát. Danny és az anyukája minden áldott nap egyedül mennek el az iskola udvaráról. Közben az osztálytársai számára Danny.... (szünet) Rosa azt mondja róla: „Rosszalkodik, néha. Meghúzza a hajamat”. Ugyanakkor „jópofa, vicces, Danny megnevettet minket. És fociban jó. És helyére teszi a dolgokat, amikor a barátaim vitatkoznak. Eljőhet a szülinapi bulimra, Apu?” (személyes történet).

Az inkluzív oktatás azt jelenti, hogy a tanulók mellett dolgozunk, akik maguk szabályozzák a tanulásukat, hogy megengedjük a szabálytalan viselkedést (amilyen Dannyé), ha ezzel nem sértik más gyerekek jogait.¹²⁰ Ez szemben áll a tanítás vertikális modelljével – a technikai/adminisztratív stílusú pedagógiával –, amely leginkább a vállalati igazgatási módszerre hasonlít.¹²¹

A kritikai pedagógiák egyben gondoskodó pedagógiák is. Ez azt is jelenti, hogy értelmezik azokat a hétköznapi eseményeket, amelyek a társadalmi igazságosságot alkotják: gondoskodás, kölcsönös oktatási viszony, hétköznapiság, rendkívüliség, intuíció és a pedagógia résztvevői közti kölcsönös és megosztott személyes megértés. Közben a „létezés” helyett elfogadja, és minden eszközzel támogatja a „valamivé válást”.¹²² Vajon Dannynak megengedik, hogy *valamilyenné* váljon a Rosához hasonló társai között? Vagy mindig *rögzített létezésben* van: nehezen kezelhető, hiányos, speciális nevelési igényű lény marad? A valamivé válásban rejlő lehetőséget Anat Greenstein tárta fel úttörő elemzésében, amikor azt vizsgálta, hogy milyen szerepe van egy főáramhoz tartozó iskolában a speciális osztálynak.¹²³ Azt mutatja be, hogy az SNI-s és bukott gyermekeknek a speciális osztályban megengedték, hogy segítsék és becsüljék egymást. Ezt a gondos tanári és pedagógiai asszisztensi munka és előkészítés tette lehetővé. Olykor ez azt jelentette, hogy a hivatalos tantervi követelménnyel nem foglalkoztak, hanem helyette olyan pillanatokat kerestek, amikor Anat szavaival élve, a gyermekek a kapcsolataiknak köszönhetően váltak valakivé. Ezeket a pillanatokat konfliktusok, egyet nem értés, vita és válaszok jellemezték, amikor a gyermekek (fiatalok) elkezdtek belakni (és megalkotni) egy biztonságos teret (gondoskodó teret). Az irányított osztálytermi élet formalitásaival ellentétben ebben az osztályban a fiatalokat arra biztatták, hogy úgy nyíljanak meg egymásnak, hogy azt el lehessen fogadni, el lehessen ismerni.

A kritikai pedagógia üdvözlí a tanítás és a segítők kapcsolatokon keresztül valamivé válását. Az inkluzív iskola azt várja el a munkatársaktól, hogy megfelelő végzettségük legyen ahhoz, hogy támogathassák az speciális nevelési igényűnek és fogyatékosnak címkézett gyermekeket. Az oktatás összekapcsolódik az iskola mindennapos munkájával, és nem arról szól, hogy egyszerűen felkészítse a tanulókat a demokratikus állampolgárságra.¹²⁴ Ez utóbbi azt jelenti, hogy beveszik az inkluzív oktatást és a fogyatékoságtudományt a tanárképző programokba,¹²⁵ és újraértékelik a tanárok és a pedagógusasszisztensek szerepét. Beth Ferri az olasz oktatással kapcsolatban írta, hogy az 1971-es törvény óta a fogyatékosággal élő gyermekeknek joguk van normál osztályban tanulni, ezzel az UNESCO és az OECD szerint is Olaszország lett az inkluzív oktatás modellje.¹²⁶ Jelenleg a fogyatékosággal élő tanulók 99 százaléka inkluzív oktatásban részesül. Ebben kulcsszerepe van a *sos-tegno*-nak – ő az a támogató tanár, aki az egész osztállyal foglalkozik, nem egyedekkel, és aki módosíthat a tanterven, ha arra van szükség. „Az osztályt úgy kezelik, mintha egy család vagy közösség lenne, az egész osztályra vonatkozó kérdésekkel foglalkoznak, nem csak az egyes tanulókat érintő problémákkal.”¹²⁷ A tanításhoz

és a tanuláshoz való ilyen viszonyt Wedell úgy nevezi: „koprodukción – mindenkivel egyenlően, de nem szükségszerűen egyformán viselkedni.”¹²⁸ A tanárok az állandó önkritika folyamatában érdekeltek.¹²⁹

A kritikai gondolkodóvá válás támogatása

Ahhoz, hogy a tanárok és a diákok kritikai gondolkodóvá váljanak (*conscientisation*), mélyebben kell megérteniük azokat a társadalmi valóságokat, amelyek az életüket alakítják. A tudatosság segíthet abban, hogy felismerjék saját magukban a képességet arra, hogy újrateremtsek a közösségüket.¹³⁰ Ez azt jelenti, hogy leleplezik az elnyomás világát, és a előtérbe helyezik a felszabadítás pedagógiáját. Itt a fogyatékoság elutasítás kulturális¹³¹ és társadalmi¹³² eredete érthetővé válik, és alternatív, inkluzív gyakorlatok születnek. Az iskola a tanulókat proaktív módon *fogyatékospolitikával* kötelezi el, különösen akkor, amikor a fogyatékosággal élő diákok – például a fekete és munkásosztálybeli diákok – olyan tantervvel találkoznak, aminek semmi köze a múltjukhoz.¹³³ Mindez akkor ültethető át a gyakorlatba, amikor a haladó társadalmi csoportok megélt tapasztalatait már nemcsak az elmélet világítja meg, hanem küzdelmeik és harcaik is.¹³⁴ Jennifer Lavia¹³⁵ szerint a posztkolonális kritikai pedagógiák *dialogikus tereket* hoznak létre, hogy megszüntessék a tanult gyámság-lanságot, megszakítsák az imperializmus uralkodó érveit, feltámasszák a kulturális önbizalmat és újraélesszék az őshonos kultúrát. Ezek a terek, ahogy Jenny Slater bemutatta, lehetőséget kínálnak az iskoláknak, hogy újragondolják és megkérdőjelezzék azokat a normatív elképzeléseket, amelyek teherként nyomasztják a gyermekeket és a fiatalokat. Tehát, azt mondja Slater, hogy míg a fiatal fogyatékosággal élő személy talán ugyanarra vágyik, mint nemfogyatékos társai (kapcsolat, szabadidős tevékenység, továbbtanulás, munka), egy valóban inkluzív tér a kölcsönösséget, az interdependenciát és a közösséget is elismeri – azokat a folyamatokat, amelyek támogatják a fiatalok törekvéseinek megvalósulását, miközben mindannyiunknak eszünkbe juttatják, hogy lehet olyan életet is élni, amelyet nem csak az egyéni eredmények alapján értékelnek. Ezek a dialógusok hozzáférhetőbbé teszik, fejlesztik az érzékenyebb tanterveket és az inklúzió szakszerű támogatását eredményezik. Azt, hogy az iskolakultúra hajlandó legyen befogadni a különböző tanulókat, csak a fogyatékospolitika körüli kritikai gondolkodás támogatásával érhető el.

Az angol Anghard Beckett kutatása az általános iskolás gyermekek számára készült fogyatékoságtudatos regények és tény/irodalom kapcsán azt jelzi, hogy az inkluzív olvasmányok azért fontosak, mert, ahogy írja, az ilyen anyagok tükrözik, hogy egyre gyakoribb az osztályban megjelenő társadalmi sokféleség. Ezek elősegítik a különféle képességű kortársak elfogadását, és a fogyatékosággal élő gyermekek esetében segítik a pozitív énkép kialakítását.¹³⁶ Hasonló kutatási eredmények születtek a queerekkel kapcsolatos tantervi tartalmakkal és ezeknek a homofóbiára gyakorolt hatásával kapcsolatban.¹³⁷ Az oktatás a kreatív iparágaktól is kérhet az inklúzióhoz vezető úton segítséget. Ilyen lehet, ha fogyatékosággal élő előadóművészekről, például a Lawnmovers színház tagjairól¹³⁸ kérnek konzultációt vagy képzést. A Lawnmover előadásai és színházi műhelymunkái az oktatásban segítik a fogyatékosággal kapcsolatos tudatosság erősítését: „A Társulat tagjai kiállnak az intellektuális fogyatékosággal élő személyek mellett azok napi küzdelmei

során. Minden projektünk célja, hogy egy jövőbeli igazságos és egyenlő társadalom felé haladjunk.” A kritikai gondolkodás új ontológiát adhat a tanulási fogyatékos-ságnak.¹³⁹

KÖVETKEZTETÉSEK

Ez a fejezet megmutatta, milyen feszültségek és kihívások jelentkeznek, ha a mélyen elpiacosodott, neoliberális és épségista, globális oktatási kontextusban az inkluzív oktatás mellett érvelünk. Az inkluzív oktatást sajnos nagyon gyakran azzal a felkiáltással söpri félre, hogy túlságosan utópisztikus, nem praktikus és nagyon költséges. A fogyatékoság diagnózisának kialakulása lehetővé tette, hogy az olyan erős tudományok, mint a pszichológia vagy a speciális nevelés visszaszerezze azt a státuszát, hogy ő a speciális szakértői tudás letéteményese, és mint ilyen, egyedül ő képes megfelelő választ adni a fogyatékoság jelenlétére. És ezeket a speciális oktatási tudásokat pillanatok alatt csomagokká formálták és áruba bocsájtották az elpiacosodott oktatásban. A kritikai pedagógia – vagy legalábbis az a része, amelyet a fogyatékoságtudomány radikalizált – az aktivisták és a gyakorló szakemberek olyan közössége, amelyik alternatív oktatási lehetőségeket kínál, az együtt és az egymástól való tanulás új és más módjait helyezi előtérbe. Az világos, hogy az oktatás neoliberalizmusának van néhány nagyon negatív hatása az inklúzió programjával kapcsolatban. Soha nem szabad elfelejtenünk, hogy az iskola az a hely, amelyik képes a pozitív változtatásra, és az oktatás több, mint kizárólag az egyéni tudományos eredmény eléréséhez való segítség. Az iskola olyan kulcsfontosságú közösség, amely lehetővé teszi a politizálódást, a valahova való tartozást, az elvtársiasságot a tanulók és a tanárok között. Az inkluzív oktatók és a kritikai pedagógia szószólóinak kívánalmaihoz fordulhatunk segítségért, hogy újraenergizáljuk az ilyen változásokat az iskolában.

ÖNREFLEKTÍV KÉRDÉSEK

- Milyen körülmények kellenek ahhoz, hogy valaki kritikussá tegye a pedagógiát?
- Hogy változna a kritikai pedagógia az osztályteremben?
- Az oktatás kurrens neoliberális és piacosított formái mennyiben fenyegetik az inkluzív oktatási formákat?

FELE-MÁS

ARCOM FELEMÁS
MINT TÖMÖTT ÁGON
AZ ALMA-ORCA

LÉTEM FELEMÁS
MINT A LEVÁGOTT
FENYŐFA CSONKJA

KÉRDÉSEK CSOPORTMUNKÁHOZ

- Nevezzen meg néhány tudományos és kulturális akadályt, amely megakadályozhatja, hogy a fogyatékossgal élő gyermek megtapasztalja az inklúziót a főáramhoz tartozó iskolában.
- Soroljon föl öt olyan osztálytermi jelenséget, ami hozzájárul a kritikai pedagógia elveihez és filozófiájához.
- Szövegek és képek segítségével mutasson be egy inkluzív iskolaközösséget (segítse, sőt használja ezt, és a 8. fejezetet).
- Barton szerint (2004: 64) a piaci ideológia azt jelenti, hogy az oktatást a gazdaságosság, hatékonyság, a pénzért kapott érték lencséjén keresztül vizsgáljuk, ami további versenyhez, szelekcióhoz és társadalmi megosztottsághoz vezet¹: vitassák meg.
- Olvassák el B. M. Baker (2002) tanulmányát: The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of schoolchildren, *Teachers College Record*, 104, 663–703. Kérdés: Mi az új eugenika?
- Miért vezet az oktatás „bankszemléletű oktatás” korlátozott tanulási tapasztalathoz a tanulók esetében?
- Milyen módon támogathatja a fogyatékossgal egyenlőség képzés az inkluzív oktatást? Nézze meg az *Disability Equality in Education* (DEE) oldalt, és annak segítségével végezze el egyedül a munkát: <http://www.diseed.org.uk> (letöltve: 2019. 03. 05.).

További olvasmányok

- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meets curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 421–439. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276970>
Erős, határos elemzés, amely igyekszik felderíteni, hogy az iskolai tantervek hogyan csempészik be az épségista állampolgár hegemónikus ideálját az iskolákba.
- Greenstein, A. (2016). *Radical Inclusive Education: Disability, Teaching and Struggles for Liberation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315690483>
Remek könyv. Arról számol be, hogyan lehet kritikus és társadalmilag igazságos pedagógiákat alkalmazni az iskolákban úgy, hogy ne csússzunk vissza a diákok hagyományos neoliberais-épségista változatához.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2005). The startegy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (2), 117–138. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-6527-4>
A cikk komolyan kritizálja és problematizálja a vállalkozó tanulót, ami minden oktatáspolitikai mélyén megtalálható (még ott is, ahol az inkluzív oktatást helyezik előtérbe).
- Runswick-Cole, K. & Curran, T. (eds) (2013). *Disabled Children's Childhood Studies*. London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137008220_15; <https://doi.org/10.1057/9781137008220.0022>; <https://doi.org/10.1057/9781137008220.0015>; https://doi.org/10.1057/9781137008220_9
Szerkesztett gyűjtemény, amelyet fogyatékossgal élő fiatalok és szövetségeseik írnak a számukra izgalmas és fontos témákról, pl. iskoláztatás, közösségek és társadalom.
- Wedell, K. (2008) Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35 (3), 127–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x>
Roppant hasznos és informatív kritikai reflexió az inkluzív és speciális/sajátos nevelés 35 évéről. Röviden vázolja az angol kontextust.

Jegyzetek

- 1 Gerber (1996: 156).
- 2 Apple (1982).
- 3 Corbett és Slee (2002: 134).

- 4 Booth (2002).
- 5 Clough és Corbett (2000).
- 6 Lásd: Williams et al. (2016).
- 7 Armstrong (2002).
- 8 Lásd: Lipsky és Gartner (1996).
- 9 Thomas és Loxley (2001: 5).
- 10 Isacacs(1996: 41–42) szerint.
- 11 Gerber (1996: 159).
- 12 Erevelles (2005).
- 13 Mercer (1973).
- 14 Egy 2016-ban megjelent brit újságcikk számolt be azokról az akadályokról, amelyekkel a fogyatékossgal élő tanulók szembesülnek a brit elit iskolákban: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/academies-turn-away-children-with-special-needs-to-cherry-pick-pupils-charity-warns-a6795001.html> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 15 Meekosha és Jakubowicz (1996: 81).
- 16 Slee (1996: 105).
- 17 Gerber (1996: 157).
- 18 Slee (2004: 47).
- 19 Mint ahogy azt Linda Ware (2004b) állítja.
- 20 Vislie (2003).
- 21 Rioux (1994b).
- 22 Christensen (1996).
- 23 Ezzel szemben Gerber (1996) úgy látja IEPs olyan rendkívüli hatalommal ruházta fel a szülőket, ami meghatározza gyermekeik iskolai tapasztalatait.
- 24 Booth (2002) felvetése.
- 25 Slee (1997: 411).
- 26 Tomlinson (1982).
- 27 Troyna és Vincent (1996).
- 28 Graham és Slee (2008).
- 29 Inkluzív neveléssel, oktatással kapcsolatos szakirodalom: Tomlinson (1982); Reiser és Mason (1992); Skrtic (1995); Christensen és Rizvi (1996); Slee (1996, 1997); Allan és Slee (2008); Clough és Barton (1995); Graham és Slee (2008); Allan (1999, 2004a, 2004b); Clough és Corbett (2000); Barton (2001, 2004b); Armstrong et al. (2002a); Corbett és Slee (2002); Ware (2002, 2004a, 2004b).
- 30 Például: Tomlinson (1982).
- 31 Például: Skrtic (1995).
- 32 Slee (1997: 410).
- 33 Slee (2004: 55).
- 34 Slee (1997: 412).
- 35 Slee (ibid.).
- 36 Vislie (2003: 21).
- 37 Vislie (2003).
- 38 Uo. (18).
- 39 Vislie (2003).
- 40 Peters és Chimedza (2000: 265).
- 41 Mindez magában foglalja Mary Warnock (2005) valamint Barton (2005) válaszát.
- 42 Richardson (2005).
- 43 Rizvi and Lingard (1996: 13).
- 44 Vislie (2003).
- 45 Giroux (2004: 35).
- 46 Fanon (1993: 224) középosztálybeli társadalomként határoz meg „bármely társadalmat, amely előre elrendelt formákba rendeződve megmerevedik, rögzül, megtilt, betilt minden értékelést, minden előnyt, hasznót, nyereséget, minden haladást, és minden felfedezést... az ilyen társadalom zárt, ezért az élete íztelen, céltalan, levegője szennyezett, fertőző, és korrupt polgárainak még a gondolatai, ötletei is korruptak.”
- 47 Gabel és Danforth (2008b) szerint.
- 48 Ahogy Peters et al. (2008) fogalmaz.
- 49 Rizvi és Lingard (1996: 14–15).
- 50 Barton (2001, 2004a, 2004b).
- 51 McLaren (2009).
- 52 Lásd: <http://www.bbc.co.uk/news/education-25187997> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 53 Bratlinger (2004: 21).

- 54 Lásd: Richardson (2005) és Isaacs (1996).
- 55 Reindal(1999); Richardson (2005).
- 56 Munford (1994: 273).
- 57 Ahogy Ballard (2004) fogalmaz, még a kollektivistá, közösségközpontú északi országokban is, Stromstad (2004) és Nes (2004) szerint a közelmúltban megjelent az individualizmus egy erősebb formája, amely megkérdőjelezi az országokra jellemző alapelveket.
- 58 Tomlinson (1996).
- 59 Wedell (2008: 128).
- 60 Ez egy, a kiválóságot támogató intézkedés volt, amelyet a brit kormány foganatosított egészen 2005-ig, és amely a alapján az iskolák pályázhattak a Kiváló Nevelési Központ elismerő címre; lásd: <http://www.standards.dfes.gov.uk/beaconschools> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 61 <http://www.everychildmatters.gov.uk/aims>.
- 62 <http://www.ed.gov/about/landing.jhtml?src=gu> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 63 Biesta (1998).
- 64 Ghai (2006: 157).
- 65 Burman (2008: 50).
- 66 Uo.
- 67 Baker (2002: 688).
- 68 Young (1990, idézi Wilkerson, 2002).
- 69 Burman (2008).
- 70 Marks (1999a: 170–171).
- 71 Bollas (1987).
- 72 Harwood és Humphrey (2008).
- 73 Lásd: Goodley (2014).
- 74 Smith (2008: 665–681).
- 75 Thomas és Loxley (2001: 44–48).
- 76 Az ember rábók az ábécé bármelyik betűjére, hozzátesz egy "D" betűt, és máris talál egy kategóriát, ahova problémásként sorolhatja be az iskoláskorú gyerekeket (Baker, 2002: 677).
- 77 Timimi (2002).
- 78 Thomas és Loxley (2001).
- 79 Baker (2002: 665).
- 80 Slee (1996: 108)
- 81 Slee (1996: 97).
- 82 Jung (2002).
- 83 A felvétést, Susan Gabel (2002) vizsgálta, majd Goodley (2007a) fejlesztette tovább.
- 84 Masschelein és Simons (2005: 127).
- 85 Wong (2002) megerősítő gondolata.
- 86 Lásd: Ballard (2004) és Apple (1982).
- 87 Lásd például: Giroux (2009), Hooks (1989) és Bell et al. (2000).
- 88 Figyelemre méltó példák, beleértve: Peters és Chimedza (2000); Gabel (2001, 2002); Goodley (2007b); Jarman (2008); Ware (2009) és Greenstein (2016).
- 89 Giroux (2003: 14).
- 90 Giroux (2009: 49).
- 91 Elsősorban az alábbi művekre támaszkodva: Apple (1982); Isaacs (1996); Bell et al. (2000); Peters és Chimedza (2000); Gabel (2001); Bratlinger (2004); Giroux (2004); Ware (2004a); Lynn (2006); Van Hove et al (2008); Darder és Torres (2009); McLaren (2009).
- 92 Titchkosky (2011).
- 93 McLaren (2009: 77).
- 94 Lásd: Rioux (1994b) és Baker (1983).
- 95 Rizvi és Lingard (1996).
- 96 Isaacs (1996: 43).
- 97 Wedell (2008).
- 98 Howe (1996: 55).
- 99 Uo. (58).
- 100 Uo. (60).
- 101 Apple (1982: 173).
- 102 Booth, idézi Clough és Corbett (2000).
- 103 <https://www.causes.com/causes/264413-stop-the-stats>.
- 104 Ware (2009).
- 105 Corbett és Slee (2002: 143).

- 106 Booth (2002: 88).
- 107 Corbett és Slee (2000: 143).
- 108 Peters és Chimedza (2000: 269).
- 109 Wedell (2008).
- 110 Everelles (2005: 432).
- 111 Shor (2009: 282).
- 112 Marks (1999a: 133).
- 113 Gabel (2001: 33).
- 114 Jarman(2008).
- 115 Wedell (2008: 131).
- 116 Jarman (2008).
- 117 Lásd még: Kittay (1999a, 1999b, 2001, 2006); McLaughlin et al. (2008).
- 118 Wedell (2008).
- 119 Apple (1982).
- 120 Mercogliano (2009: 384).
- 121 Apple (1982: 34).
- 122 Goodley (2007a).
- 123 Greenstein (2016).
- 124 Peters és Chimedza (2000).
- 125 Ware (2009).
- 126 Ferri (2008).
- 127 Uo.
- 128 Wedell (2008: 134).
- 129 Gabel (2001).
- 130 Darder és Torres (2009).
- 131 Ware (2009).
- 132 Peters és Chimedza (2000).
- 133 Apple (1982: 130).
- 134 Lather (1986: 262).
- 135 Lavia (2007).
- 136 Beckett (2009).
- 137 Atkinson és DePalma (2008). Lásd még: <http://www.nooutsiders.sunderland.ac.uk> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 138 <http://www.thelawnmowers.co.uk> (letöltve: 2019. 03. 05.).
- 139 Peters és Chimedza (2000: 249).



Irodalom

- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer.
- Allan, J. (2004a). The aesthetics of disability as a productive ideology. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion* (n. pag.). New York: Peter Lang.
- Allan, J. (2004b). Deterritorializations: putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (4), 417–432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00078.x>
- Allan, J. & Slee, R. (2008). Doing inclusive education research. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 141–163). New York: Peter Lang.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled events'? *History of Education*, 31 (5), 437–450. <https://doi.org/10.1080/004676002101533627>
- Armstrong, F., Belmont, B. & Verillon, A. (2002a). 'Vive la difference?' Exploring context, policy and change in special education in France: developing crosscultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 60–77). London: David Fulton.
- Atkinson, E. & DePalma, R. (2008). Using children's literature to challenge homophobia in primary schools. *Books for Keeps*, 169, 6–7.
- Baker, B.M. (2002). The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of schoolchildren. *Teachers College Record*, 104, 663–703. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00175>
- Baker, C. E. (1983). Outcome equality or equality of respect: the substantive content of equal protection. *University of Pennsylvania Law Review*, 131 (3), 933. <https://doi.org/10.2307/3311988>
- Ballard, K. (2004). Ideology and the origins of exclusion: a case study. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion* (pp. 89–107). New York: Peter Lang.
- Barton, L. (ed.) (2001). *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton.
- Barton, L. (2004a). The disability movement: some personal observations. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French & M. Oliver (eds) *Disabling Barriers – Enabling Environments* (2nd edn) (pp. 285–290). London: Sage.
- Barton, L. (2004b). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach? In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Barton, L. (2005). Special educational needs: an alternative look. A response to Warnock M. 2005: *Special Educational Needs – A New Look*. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveweb/barton/Warnock.pdf> (letöltve: 2008. január 1.)
- Beckett, A.E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (3), 317–329. <https://doi.org/10.1080/01425690902812596>
- Bell, S., Morrow, M. & Tastsogloul, E. (2000). Teaching in environments of resistance: towards a critical, feminist and antiracist pedagogy. In G. Sefa Dei & A. Calliste (eds) *Power, Knowledge and Antiracist Pedagogy*. Halifax, NS: Fernwood Publishing.
- Biesta, G. J. J. (1998). Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange*, 29 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>
- Bollas, C. (1987). *The Shadow of the Object: Psychoanalysis of the Unthought Known*. London: Free Association Press.
- Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78–98). London: David Fulton.
- Bratlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: getting past the hierarchies of special education. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion* (n. pag.). New York: Peter Lang.
- Burman, E. (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938621>
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: 'what's in a name?' In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* n. pag. Buckingham: Open University Press.
- Christensen, C. & Rizvi, F. (1996). (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.

- Clough, P. & Barton, L. (ed.) (1995). *Making Difficulties: Research and the Construction of Special Educational Needs*. London: Paul Chapman.
- Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Paul Chapman.
- Corbett, J. & Slee, R. (2002). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 133–146). London: David Fulton.
- Darder, A. & Torres, R. D. (2009). After race: an introduction. In A. Darder, M. P. Baltodano & R. D. Torres (ed.) *The Critical Pedagogy Reader* (2nd edn) (pp. 150–167.) New York: Routledge.
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: disability studies meets curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 421–439. <https://doi.org/10.1080/000220207032000276970>
- Fanon, F. (1993). *Black Skins, White Masks* (3rd edn). London: Pluto Press.
- Ferri, B. A. (2008). Inclusion in Italy: what happens when everyone belongs. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 41–52). New York: Peter Lang.
- Gabel, S. (2001). I wash my face with dirty water: narratives of disability and pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52, 31–47. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001004>
- Gabel, S. (2002). Some conceptual problems with critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 32 (2), 177–201. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00222>
- Gabel, S. & Danforth, S. (2008b). Foreword. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. i–ix). New York: Peter Lang.
- Gerber, M. (1996). Reforming special education: beyond 'inclusion'. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 156–174). Buckingham: Open University Press.
- Ghai, A. (2002). Disabled women: an excluded agenda for Indian feminism. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 17 (3), 49–66. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2002.tb00941.x>
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (1), 5–16. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Giroux, H. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: towards a pedagogy of democratisation. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 31–47.
- Giroux, H. (2009). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. P. Baltodano & R. D. Torres (eds) *The Critical Pedagogy Reader* (2nd edn) (pp. 27–56). New York: Routledge.
- Goodley, D. (2007a). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/13603110701238769>
- Goodley, D. (2007b). Becoming rhizomatic parents: Deleuze, Guattari and disabled babies. *Disability & Society*, 22 (2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/09687590601141576>
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising Ableism and Disablistm*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>
- Graham, L. & Slee, R. (2008). Inclusion? In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 81–100). New York: Peter Lang.
- Greenstein, A. (2016). *Radical Inclusive Education: Disability, Teaching and Struggles for Liberation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315690483>
- Harwood, V. & Humphrey, N. (2008). Taking exception: discourses of exceptionality and the invocation of the ideal. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 371–384). New York: Peter Lang.
- Hooks, B. (1989). Black women and feminism. *Trouble and Strife*, 15, Summer, 42–46.
- Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 46–62). Buckingham: Open University Press.
- Isaacs, P. (1996). Disability and the education of persons. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 27–45). Buckingham: Open University Press.
- Jarman, M. (2008). Disability studies ethics: theoretical approaches for the undergraduate classroom. *Review of Disability Studies*, 4, 5–13.
- Jung, K. E. (2002). Chronic illness and educational equity: the politics of visibility. *NWSA Journal*, 14 (3), 178–200. <https://doi.org/10.2979/NWS.2002.14.3.178>

- Kittay, E. F. (1999a). *Love's Labour: Essays on Women, Equality and Dependency*. New York: Routledge.
- Kittay, E. F. (1999b). Not my way, Sesha, your way, slowly: 'maternal thinking' in the raising of a child with profound intellectual disabilities. In J. Hanisberg and S. Ruddick (eds) *Mother Troubles: Rethinking Contemporary Maternal Dilemmas* (pp. 147–161). Boston, MA: Beacon Press.
- Kittay, E. F. (2001). When caring is just and justice is caring: justice and mental retardation. *Public Culture*, 13 (3), 557–579. <https://doi.org/10.1215/08992363-13-3-557>
- Kittay, E. F. (2006). Thoughts on the desire for normality. In E. Parens (ed.) *Surgically Shaping Children: Technology, Ethics and the Pursuit of Normality* (pp. 90–112). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review* 56 (3), 257–277. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482>
- Lavia, J. (2007). Postcolonialism as aspiration: articulating a theory of hope. Paper presented to Social Change and Well-Being Research Centre, seminar series, Manchester Metropolitan University, 28 November.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 145–155). Buckingham: Open University Press.
- Lynn, M. (2006). Race, culture and the education of African Americans. *Educational Theory*, 56 (1), 107–119. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00006.x>
- Marks, D. (1999a). *Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*. London: Routledge.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (2), 117–138. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-6527-4>
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: a look at major concepts. In A. Darder, M. P. Baltodano & R. D. Torres (eds) *The Critical Pedagogy Reader* (2nd edn) (pp. 69–96). New York: Routledge.
- McLaughlin, J. & Goodley, D. (2008). Seeking and rejecting certainty: exposing the sophisticated lifeworlds of parents of disabled babies. *Sociology*, 42 (2), 317–335. <https://doi.org/10.1177/0038038507087356>
- Meekosha, H. & Jakubowicz, A. (1996). Disability, participation, representation and social justice. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 79–95). Buckingham: Open University Press.
- Mercer, J. R. (1973). *Labelling the Mentally Retarded: Clinical and Social System Perspectives on Mental Retardation*. Los Angeles: University of California Press.
- Mercogliano, C. (2009). Canaries in the coal mine. In S. Timimi & J. Leo (eds) *Rethinking ADHD* (pp. 382–397). London: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-137-02058-1_16
- Munford, R. (1994). The politics of care-giving. In M. Rioux & M. Bach (eds) *Disability Is Not Measles: New Directions in Disability* (pp. 265–287). North York, Ontario: L'Institut Roeher.
- Nes, K. (2004). Quality versus equality? Inclusive politics in Norway at century's end. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Peters, S. & Chimedza, R. (2000). Conscientization and the cultural politics of education: a radical minority perspective. *Comparative Education Review*, 44 (3), 245–271. <https://doi.org/10.1086/447614>
- Peters, S. Wolbers, K. & Dimling, L. (2008). Reframing global education from a disability rights movement perspective. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 291–310). New York: Peter Lang.
- Reindal, S. M. (1999). Independence, dependence, interdependence: some reflections on the subject and personal autonomy. *Disability & Society*, 14 (3), 353–367. <https://doi.org/10.1080/09687599926190>
- Reiser, R. & Mason, M. (1992). *Disability Equality in the Classroom: A Human Rights Issue*. London: Disability Equality in Education.
- Richardson, D. (2005). Desiring sameness? The rise of neoliberal politics of normalization. *Antipode*, 37 (3), 515–535. <https://doi.org/10.1111/j.0066-4812.2005.00509.x>
- Rioux, M. (1994b). Towards a concept of equality of well being: overcoming the social and legal construction of inequality. In M. Rioux & M. Bach (eds) *Disability is Not Measles: New Directions in Disability* (pp. 67–108). North York, Ontario: L'Institut Roeher.
- Rizvi, F. & Christensen, C. (1996). Introduction. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 1–8). Buckingham: Open University Press.

- Skrtic, T. M. (ed.) (1995). *Disability & Democracy: Reconstructing (Special) Education for Post-modernity*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policising identities. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 96–188). Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (1997). Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 407–419. <https://doi.org/10.1080/0142569970180306>
- Slee, R. (2004). Meaning in the service of power. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In) Exclusion* (n. pag.). New York: Peter Lang.
- Smith, P. (2008). Cartographies of eugenics and special education: a history of the (ab)normal. In S. Gabel & S. Danforth (eds) *Disability and the International Politics of Education* (pp. 417–432). New York: Peter Lang.
- Stromstad, M. (2004). Accounting for the ideology and politics in the development of inclusive practice in Norway. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space, Meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge.
- Tomlinson, S. (1996). Conflicts and dilemmas for professionals in special education. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 175–186). Buckingham: Open University Press.
- Troyna, B. & Vincent, C. (1996). 'The ideology of expertism': the framing of special education and racial equality policies in the local state. In C. Christensen & F. Rizvi (eds) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (pp. 131–144). Buckingham: Open University Press.
- Van Hove, G., Roets, G. & Goodley, D. (2005). Disability studies: about relationships, power and knowing as form of participation. In D. Goodley & G. Van Hove (eds) *Another Disability Studies Reader: Including People with Learning Difficulties* (pp. 185–197). Antwerp: Garant.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Ware, L. (2002). Sunflowers, enchantment and empires: reflections on inclusive education in the United States. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 42–59). London: David Fulton.
- Ware, L. (ed.) (2004a). *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Ware, L. (2004b). Introduction. In L. Ware (ed.) *Ideology and the Politics of (In) Exclusion*. New York: Peter Lang.
- Ware, L. (2009). Writing, identity and the Other: dare we do disability studies? In A. Darder, M. P. Baltodano & R. D. Torres (eds) *The Critical Pedagogy Reader* (2nd edn) (n. pag.). New York: Routledge.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35 (3), 127–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x>
- Wilkerson, A. (2002). Disability, sex radicalism and political agency. *NWSA Journal*, 14 (3), 33–57. <https://doi.org/10.2979/NWS.2002.14.3.33>
- Williams, T., Billington, T., Goodley, D. & Corcoran, T. (ed.) (2016). *Critical Educational Psychology*. London: Wiley. <https://doi.org/10.1037/edu0000117>
- Wong, D. K. P. (2002). Struggling in the mainstream: the case of Hong Kong. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 79–94. <https://doi.org/10.1080/10349120120115343>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.